

Pettinger, Rudolf; Süssmuth, Rita

Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA. Ein Versuch ihrer Evaluation

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 391-405



Quellenangabe/ Reference:

Pettinger, Rudolf; Süssmuth, Rita: Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA. Ein Versuch ihrer Evaluation - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 391-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142616 - DOI: 10.25656/01:14261

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142616>

<https://doi.org/10.25656/01:14261>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 3 – Juni 1983

I. Essay

- HORST RUMPF Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den
Schulkörper und die ästhetische Erziehung 333

II. Thema: Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft

- HEINZ-ELMAR TENORTH Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der
Theorie 347
- JÜRGEN SCHRIEWER Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Er-
ziehungswissenschaft im deutsch-französischen Ver-
gleich 359

III. Thema: Frühkindliche Erziehung

- RUDOLF PETTINGER/
RITA SÜSSMUTH Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA.
Ein Versuch ihrer Evaluation 491
- E. KUNO BELLER/MARITA
STAHNKE/HAJO J. LAEWEN Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Be-
richt 407
- HANS BERTRAM Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für
einen kritischen Realismus in der Familienpolitik 417

IV. Diskussion

- KARLHEINZ FINGERLE/
ADOLF KELL Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fak-
ten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der
Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes 435

V. Besprechungen

- WOLFGANG SCHEIBE WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 453
- ROLF HUSCHKE-RHEIN JÜRGEN OELKERS/BIJAN ADL-AMINI (Hrsg.): Pädago-
gik, Bildung und Wissenschaft 456

LUDWIG LIEGLE

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES
DES LANDES NW (Hrsg.): Bericht der Landesregierung
über die Situation des Kindes in Nordrhein-Westfalen –
Landes-Kinder-Bericht 459

HANS BERTRAM

JACQUES DOMZELOT: Die Ordnung der Familie 461

GABRIELE GLOGER-
TIPPELT/RUDI TIPPELT

WOLFGANG EDELSTEIN/MONIKA KELLER (Hrsg.): Per-
spektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung
des sozialen Verstehens 465

SYBILLE REINHARDT

HERBERT GUDJOUS/GERD-BODO REINERT (Hrsg.):
Lehrer ohne Maske? Grundfragen zur Lehrerpersön-
lichkeit 470

VI. Dokumentation

Dissertationen und Habilitationsschriften in Pädagogik 1982 475

Pädagogische Neuerscheinungen 495

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

Der Beitrag geht von der These aus, daß die immer neuen Krisen der Erziehungswissenschaft ihre theoretische Ursache darin haben, daß die Erziehungswissenschaft (in Deutschland) zwar praxisbezogenes Wissen programmatisch intendiert, daß aber – schon aufgrund der akzeptierten universitär-institutionellen Normen – die strukturellen Beschränkungen und Risiken „praktischer Wissenschaft“ bisher nicht akzeptiert wurden. Möglichkeit und Argumentationstypik praxisbezogener „Reflexion“ werden dann am Beispiel systemtheoretischer Arbeiten (LUHMANN/SCHORR) und in einem Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen „Besinnung“ analysiert. Systematische Fragen der Relationierung von Handlungswissen und Forschungswissen, Hinweise auf epistemologische Schwächen der Systemtheorie und auf Desiderata erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung stehen am Schluß dieses Beitrages zur Wissenssystematik pädagogischen Denkens.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*

Die Einlagerung erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (wie auch soziologischen) Denkens in Nationalkulturen (TENBRUCK) einschließlich ihrer Implikationen für Theoriestruktur, Themenwahl, Institutionalisierung und soziale Funktionen wissenschaftlicher Pädagogik ist eine historische Tatsache, die bislang zwar in unterschiedlichen thematischen Kontexten punktuell notiert, doch weniger im historischen Zusammenhang aufgearbeitet und erst recht nicht systematisch-vergleichend für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht worden ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag den im deutsch-französischen Vergleich beobachtbaren unterschiedlichen paradigmatischen Ausprägungen universitärer Erziehungswissenschaft nach und sucht in theoriegeleiteten Erklärungsskizzen Bedingungen ihrer Institutionalisierung sowie funktionale Äquivalente ihrer wissenschaftsförmigen Ausgrenzung zur universitären Disziplin herauszuarbeiten. Dabei geht es zugleich darum, diese Befunde an jüngere Ansätze der wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Selbstreflexion deutscher Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR, TENORTH) anschließbar zu machen.

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA und ein Versuch ihrer Evaluation*

Entgegen der in der Bundesrepublik weitverbreiteten Auffassung, die amerikanischen kompensatorischen Frühförderungsprogramme (meist unter dem Namen „Head Start“ bekannt) hätten sich als ineffektiv erwiesen und seien gescheitert, werden hier anhand der zumeist langfristigen Evaluationsforschung eindrucksvolle Ergebnisse der Förderung von Kindern aufgezeigt. Der Beitrag stellt zunächst die verschiedenen Programme in ihren Grundstrukturen dar, um dann auf deren Ergebnisse (Intelligenzentwicklung, Schulreife, Sprachförderung, Sozialverhalten, Auswirkungen auf Eltern und Geschwister) einzuge-

hen. Weiterhin werden die Ergebnisse im Hinblick auf einige wichtige Merkmale diskutiert. Abschließend wird erörtert, welche Erfahrungen auf deutsche Verhältnisse anwendbar und übertragbar scheinen.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

In Berliner Krippen wurde ein Fortbildungsmodell für Kleinstkindpädagogik durchgeführt und seine Wirkung auf Betreuerverhalten und Entwicklung der Kinder empirisch ausgewertet. Die Verfasser berichten über zentrale Komponenten des Modells und über einzelne Untersuchungsschritte. Die Veränderungen im Erziehverhalten waren allgemein bei den Betreuern der Interventionsgruppe signifikant größer als bei den Betreuern der Kontrollgruppe, aber sie waren in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich groß. Die Wirkung auf die Entwicklung der Kinder war gleichmäßiger: in jedem der sieben Entwicklungsbereiche wiesen die Kinder in der Interventionsgruppe signifikant mehr Fortschritte auf als die der Kontrollgruppe. Diese Wirkung war im zweiten Lebensjahr größer als im ersten.

HANS BERTRAM: *Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für einen kritischen Realismus in der Familienpolitik*

Familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen werden in der Regel durch zwei alternative Positionen begründet. Zum einen wird davon ausgegangen, daß Mängel familiärer Sozialisation weitgehend auf die ökonomischen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaften zurückzuführen sind und die Erziehungsschwierigkeit der Familie daher am ehesten durch ökonomische Unterstützungen gestärkt werden kann. In der anderen Position werden Erziehungsmängel der Familie weitgehend auf gesellschaftliche Veränderungen und Defizite innerhalb der Familie zurückgeführt. Solche Mängel und Defizite können daher nur durch pädagogische Interventionen innerhalb der Familie behoben werden. Grenzen und Gefahren beider Ansätze werden vor dem Hintergrund historischer und möglicher zukünftiger Entwicklungen in diesen Bereichen diskutiert und es wird der Versuch unternommen, auf der Basis eines kritischen Realismus einige Alternativpositionen zu den beiden vorgenannten Positionen zu entwickeln.

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes.*

Das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes über die Nichtigkeit einiger Paragraphen des Hessischen Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe basiert auf Argumenten und Begründungen, die aus juristischer und pädagogischer Sicht problematisch sind. Um mit Bezug auf wesentliche, im Urteil angesprochene Problembereiche einige Zusammenhänge zwischen juristischen und pädagogischen/bildungspolitischen Sachverhalten klären und Grenzüberschreitungen der Juristen markieren zu können, werden die juristischen Bezüge kurz erläutert und mit einschlägigen Befunden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und aus der bildungspolitischen Diskussion konfrontiert. Abschließend wird auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus dem Urteil ergeben bzw. ziehen lassen.

Contents and Abstracts

Essay

HORST RUMPF: Under Control and Ruined by Neglect. On Using the Body in Sport, Controlling it in School, and Aesthetic Education

Topic: Booming Theories in Pedagogics

HEINZ-ELMAR TENORTH: *The Crises of Theoreticians are not Crises of Theory* 347

The article begins with the hypothesis that the constant crises of pedagogics have their theoretical foundation in the fact that, according to its program, pedagogics (in Germany) intends to convey knowledge based on practice while the structural restrictions and risks of practical science have not yet been accepted because of conventional university and institutional norms. The possibility and types of arguments available through reflection based on practical experience are analyzed using investigations on the theory of the system (LUHMANN/SCHORR) as an example and in comparison with hermeneutic/humanistic introspection. Pedagogic/practical thought is not up-to-date. This is worked out, as well as the contexts in which it is open to criticism. Systematic questions about relating knowledge through action and knowledge from research, reference to epistemological weaknesses of the theory of the system and to desiderata in forming pedagogic theory conclude this article on the systematics of knowledge in pedagogic thought.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pedagogics – A German Condition? University Pedagogics as Compared in Germany and France* 359

The embedment of educational/pedagogic as well as sociological thought in national cultures (TENBRUCK), including its implications for the structure of theories, choice of themes, institutionalization, and social functions of academic pedagogics, is a historic fact and characteristic at least in tradition. As yet, it has been mentioned at points in different thematic contexts, but it has been developed much less in historic contexts, and it certainly has not born fruit for consideration in pedagogics itself as the subject of a systematic comparison. On the basis of this state of affairs, the author follows up different paradigmatic characteristics of university pedagogics as compared in Germany and France and tries to work out conditions of its institutionalization as well as functional equivalents of its academic expansion to a university discipline. At the same time, the author tries to connect these findings to recent trends in sociological and theoretical considerations in German pedagogics (LUHMANN/SCHORR/TENORTH).

Topic: Early Childhood Education

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Compensative Educational Programs for Disadvantaged Preschool Children in the U.S.A.* 391

Contrary to the widespread opinion in West Germany that these programs have proven ineffective and failed, this article uses the findings of mostly long-term evaluation and research to present the impressive results of American programs that help compensate learning deficiencies in disadvantaged preschool children (usually known as "Head Start"). The article depicts the basic structure of various programs and subsequently goes into the results of these programs (development of intelligence, readiness for school, promotion of linguistic capabilities, social behaviour, effects on parents and brothers and sisters). The results are further discussed regarding a few important characteristics of the programs such as group program vs. home visitation program, open vs. structured program, duration and intensity of the program, age of the children when starting the program, and qualifications of the teaching personnel. In conclusion, the authors examine which aspects of this experience can be transferred and applied to German conditions.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *The Berlin Day-Care Project: An Empirical Report* 407

A model for advanced training in infant pedagogics was implemented in Berlin day-care centres, and its effect on the behaviour of the day-care workers and on the development of the children was empirically evaluated. The authors describe central components of the model, and the way they conducted their investigation. The changes in teacher behaviour were in general significantly greater among the day-care workers in the test group than among those in the control group, but they differed considerably in various areas. The effect on the children's development was more regular: the children of the test group showed significantly greater progress in each of the seven areas of development than did those of the control group. The effect was greater among the two-year-olds than among the one-year-olds.

HANS BERTRAM: *Family or Bureaucracy? A Plea for Critical Realism in Family Policies* . . . 417

Political and pedagogic measures for families are usually based on two different suppositions. The Third Report on Families, for example, begins with the assumption that shortcomings in the socialization of families are for the most part due to economic developments within societies and that the difficulty in educating can therefore be soonest eased through economic support of families. The other assumption claims educational shortcomings in families are for the most part due to social changes and deficits within the family. Such shortcomings and deficits can therefore only be remedied by pedagogic intervention within the family. The limits and dangers of both positions are discussed against the background of historical and possible future developments in these areas. An attempt is made to develop alternatives to both positions on the basis of critical realism.

Discussion

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Legal Rulings on Pedagogic Norms and Facts* . 435

The ruling of Hesse state court on the nullity of several paragraphs of Hesse state law pertaining to the reorganization of the upper secondary stage at grammar schools (gymnasiale Oberstufe) is based on reasons and arguments that are problematic from a legal and pedagogic point of view. The legal references are briefly explained and compared with pertinent findings from pedagogic research and the political discussion on education so that several connections between the legal and pedagogic/political state of affairs can be clarified, and so that transgressions on the part of the judges can be pointed out. Lastly, the political consequences to education arising from the ruling are indicated.

Book Reviews 453

Doctoral Dissertations in Education Completed in 1982 at West German, Austrian, and Swiss Universities 475

New Books 495

Vorschau Heft 4/83:

In Heft 4 werden Beiträge zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erscheinen.

Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA

Ein Versuch ihrer Evaluation¹

1. Zum Stellenwert frühkindlicher Förderungsprogramme in den USA und in der Bundesrepublik Deutschland

Bildungspolitische Konjunkturen sind in der Bundesrepublik Deutschland kurzlebig. Dies gilt besonders für den Bereich der außerschulischen Förderung und Betreuung. Das politische wie öffentliche Interesse an der vorschulischen Erziehung zu Beginn der siebziger Jahre ist ebenso wieder geschwunden wie das an Formen der Früherziehung und Betreuung, das sich an der Kontroverse um das Modellprojekt „Tagesmütter“ entzündete, aber den gesamten Bereich der Erziehung 0 bis 3jähriger Kinder in ihren Familien und in familienergänzenden Betreuungseinrichtungen (Familientimespflege, Krippen) betraf. Mit Auslaufen des *Modellprojekts Tagesmütter* sind die öffentlichen Maßnahmen zur Verbesserung des Tagespflegewesens auch wieder weitgehend zum Erliegen gekommen, obwohl der Abschlußbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung mit großer Eindringlichkeit auf die Notwendigkeit familienergänzender Betreuung in den ersten Lebensjahren verweist und auch die qualitativen Standards und deren Voraussetzungen herausarbeitet, die für diesen Bereich von Bedeutung sind, die also in der Regel weder in Einrichtungen der frühkindlichen Betreuung noch in der Familienpflege gegeben sind (vgl. ARBEITSGRUPPE TAGESMÜTTER).

Wie steht es demgegenüber mit frühkindlichen Förderungsprogrammen in den USA, deren bekanntestes unter dem Titel „*Head Start*“ in den ersten Jahren zunächst breite Aufmerksamkeit in der Bundesrepublik erfuhr, aber bald abgelehnt und verdrängt wurde². Schon sehr früh machte hier die Runde, daß diese Programme gescheitert seien. BRONFENBRENNERS zusammenfassende Auswertung der Programmsergebnisse hat eine besondere Bedeutung erlangt, denn zumeist beruft man sich auf ihn, wenn das Scheitern dieser Frühförderungsprogramme festgestellt wird. Auch in dem jüngst erschienenen Forschungsbericht „Sozialpolitik und familiäre Sozialisation“ (KAUFMANN et al. 1980, S.

1 Der Bericht basiert auf Erfahrungen einer USA-Reise. Wir möchten den zahlreichen amerikanischen Kollegen, die uns großenteils unveröffentlichte Forschungsergebnisse zugänglich machten, herzlich danken. Die Reise wurde finanziell gefördert durch ein Stipendium des GERMAN MARSHALL FUND OF THE UNITED STATES und einen Zuschuß aus Projektmitteln des BUNDESMINISTERIUMS FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT.

2 *Head Start* ist hier vor allem als kompensatorisches Erziehungsprogramm für 3–5jährige Kinder bekannt geworden. Dabei wird zumeist übersehen, daß „*Head Start*“ eine Sammelbezeichnung für verschiedene Programme ist, die auch Förderungsprogramme für die ersten drei Lebensjahre umfaßt. Alle diese Programme verstehen sich als Teil des „Feldzugs gegen die Armut“ durch bessere Entwicklungsförderung und schulische Ausbildung (Förderungsgrundlage ist hier der „*Economic Opportunity Act*“). Für die Entwicklung der Programme für 0–3jährige Kinder sind weitere Impulse verantwortlich gewesen: die zunehmende Kenntnis der Bedeutung der ersten Lebensjahre für die spätere Entwicklung, die Forcierung der entwicklungspsychologischen Frühkindforschung und vor allem die Einschätzung der Familie als nicht ersetzbare Voraussetzung für die Entwicklung des Kindes (LASATER et al., S. 3 ff.).

67f.) beruft man sich auf BRONFENBRENNER, um die Mißerfolge der Programme, nämlich das Scheitern langfristig wirkender Veränderungen in der kindlichen Entwicklung belegen zu können. – Dabei aber wird unseres Erachtens mehrerlei außer acht gelassen:

(1) BRONFENBRENNERS Analyse beruht auf Ergebnissen von Head-Start-Programmen aus den Jahren 1969/70; inzwischen liegen zahlreiche weitere Forschungsberichte vor. Die Ergebnisse sind dabei nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Bewährung einzelner Programme unter ihren kompensatorischen Zielsetzungen von Interesse, sondern darüber hinausgehend in ihren allgemeinen entwicklungspsychologischen und pädagogischen Aussagen. Bezogen sich die von BRONFENBRENNER herangezogenen Forschungen in ihrer ersten Stufe vor allem auf die Veränderungen und die Stabilisierung von Intelligenztestwerten – die vereinfachend zunächst als Bewährung dieser Programme ausgegeben wurden – so wurden in der Folgezeit wesentlich differenziertere Maßstäbe angewandt, indem Merkmale der sozioemotionalen, der Verhaltensentwicklung und, mit fortschreitendem Alter der Kinder, auch ihre spätere schulische Bewährung (Schulreife, Schulleistungen), einbezogen wurden. Die hier über lange Zeiträume festgestellten Auswirkungen der Frühförderungsprogramme sind damit wesentlich sicherer als die früheren Intelligenztestmessungen.

(2) BRONFENBRENNER ging es um eine stärker ökologisch begründete, d. h. die Familie einbeziehende und an ihr ausgerichtete Sozialpolitik. In den USA hat BRONFENBRENNERS Kritik an den Programmen der ersten Phase wesentlich zur Ausdifferenzierung der späteren Programme geführt: so etwa zur stärkeren Einbeziehung der Eltern bei institutionellen Gruppenprogrammen wie auch zu neuen Demonstrationsprojekten, wie sie ab Mitte der siebziger Jahre initiiert wurden („Home Start“, „Child and Family Resource Program“, „Parent-Child Development Centers“, „Parent-Child-Centers“).

(3) Nach der ersten Projektphase (1965–1969) wurde an der Weiterentwicklung der Programme gearbeitet: an der Sicherung qualitativer Standards und der Programmziele („Performance Standards“), der Erhöhung des professionellen Personals, dessen begleitender Fortbildung, der Institutionalisierung der Ausbildung von Personal („Child Development Associate“).

Daß diese Anstrengungen insgesamt positive Auswirkungen zeitigten, läßt sich an der Tatsache ablesen, daß die Programme nach einer Modellphase („Demonstration Program“) einen festen Status als Regelprogramme erhielten. – Nicht geändert hat sich für diese Förderungsprogramme die gesellschaftspolitische Begründung: Die öffentliche Förderung ist nach wie vor gebunden an den wirtschaftlichen Status der Familien: Sieht man von den 10% Anteil behinderter Kinder ab, der in die Programme aufzunehmen ist, können an den Programmen nur Kinder wirtschaftlich schlecht gestellter Familien teilnehmen. Dies hat meist zur Folge, daß es sich lokal um ethnisch weitgehend homogene Gruppen handelt. Diese soziale und ethnische Isolation der Kinder kontrastiert in eigenartiger Weise mit der vorgeschriebenen Zielsetzung der Integration behinderter Kinder in diesen Programmen („main streaming“).

Die hier vorgelegte Re-Analyse der Forschungsergebnisse und ihrer Wirkungsfaktoren soll auf die entwicklungspsychologischen und pädagogischen Konsequenzen dieser Programme abstellen und die Frage der Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse unerörtert lassen. Da in der Bundesrepublik gravierende Zuständigkeitsdifferenzen zwischen dem Altersbereich 0 bis 3 Jahre und 3 bis 6 Jahre bestehen, konzentriert sich der nachfolgende Beitrag auf Programme für 0 bis 3jährige Kinder. In den USA haben Frühförderungsprogramme, auch wenn sie eher sozial- als bildungspolitisch begründet sind, eine kontinuierliche Ausweitung und öffentliche Anerkennung gefunden, wie wir sie in der Bundesrepublik für diese Altersphase auch nicht in Andeutung finden. Aber die öffentliche Anerkennung, die die Programme heute in den USA genießen, hat sich nur in dem Maße eingestellt, als die – gemessen an den Zielsetzungen – ersten, oft enttäuschenden Ergebnisse durch überzeugende Ergebnisse, besonders dem Aufzeigen von „*sleeper effects*“ der Programme, widerlegt werden konnten.

2. Formen frühkindlicher Förderungsprogramme in den USA

2.1. Grundannahmen

Wie bereits angedeutet, sind die Programme und ihre öffentliche Finanzierung sozialpolitisch motiviert: Sie waren in den sechziger Jahren als Teil eines Programms gegen die Armut gestartet worden, mit dem Ziel, die Chancen und Leistungen der benachteiligten Kinder zu verbessern (COLLINS 1977, S. 296f.): „Die Annahme, die diese Art von Interventionsprogrammen leitete, war, daß durch das Bildungssystem der Teufelskreis der Armut gesprengt werden kann“ (SIGEL 1977, S. 105).

Ungeachtet unterschiedlich ausgeformter Projektannahmen können folgende Annahmen allen Projekten als grundlegend unterstellt werden:

(1) Die Auswahl von wirtschaftlich schwachen Familien birgt die Annahme, daß die wirtschaftliche Lage der Familien ihre Sozialisationskapazität in starkem Maße bestimmt und daß nicht allein die Besserung der wirtschaftlichen Lage ihre Sozialisationskompetenzen entscheidend verbessern würde.

(2) Die Begründung für diese Annahme – nämlich, daß fehlende Förderung, geringe Stimulationen und Lernanforderungen seitens der Eltern und ein niedriges materielles Milieu zusammenwirken – fand sich etwa in entwicklungspsychologischen Untersuchungen, die nicht nur belegten, daß die intellektuelle Entwicklung hier auf einem niedrigeren Niveau verläuft, die Kinder zumeist mit zeitlicher Verzögerung bestimmte Kulturtechniken (z. B. die Sprache) erlernen, sondern deren Entwicklung – gemessen an Intelligenztestwerten – tendenziell rückläufig ist. Diese Ausgangsthese wurde auch in einigen Kontrollgruppen, d. h. an Kindern, die selbst oder deren Eltern an keinen Interventionen teilnahmen, verifiziert: Bei gleicher Ausgangslage von Untersuchungs- und Kontrollgruppen ist bei letzteren im 3. Lebensjahr ein deutliches Absinken der IQ-Testwerte festzustellen (z. B. SCHAEFER 1968)³.

(3) Als weitere Annahme der Programme ist auf die Vorstellung über die strategische Bedeutung der ersten Lebensjahre für den weiteren Entwicklungsverlauf der Kinder hinzuweisen. Hierfür sind mehrere Aspekte zu nennen: zum einen die mittlerweile umstrittene Annahme von BLOOM, daß sich etwa 50% der Erwachsenenintelligenz in den ersten 4 Lebensjahren entwickelt (auf diese Aussage wird in mehreren Projekten hingewiesen)⁴, zum anderen spielt hier die entwicklungspsychologische Auffassung eine Rolle, daß sich frühkindliche Entwicklungsdefizite in späteren Jahren nicht mehr oder nur mit großem Aufwand kompensieren lassen. Ferner gehen hier als weitere psychologische Annahmen ein, daß mangelnde Sozialisationsleistungen „Lerndefizite“ sind, die sich wegen fehlender Stimulierung, inadäquater Beziehungen der Eltern gegenüber ihren Kindern, fehlender Entwicklungsanreize etc. ergeben. Die Programme berufen sich in ihrer Ausrichtung zum Teil auf PIAGETS Entwicklungs- und Stufenlehre, obwohl die

³ Auf andere Ausgangsannahmen als Defizitmodelle familiärer Sozialisation, wie die Annahme unterschiedlicher kultureller Werte, inadäquater Schulausbildung für Kinder mit niedrigem Sozialstatus und Änderungen der gesellschaftlichen Schichtung weisen LAMBIE et al. (1974, S. 14ff.) und GOODSON/HESS (o. J.) hin; da diese aber für die hier einbezogenen Projekte keine Bedeutung hatten, wird nicht weiter auf sie eingegangen.

⁴ Zur Diskussion und Kritik der BLOOMSchen Aussagen zur Intelligenzentwicklung vgl. HOPF, D.: Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: Neue Sammlung 11 (1971), S. 33–51.

„Operationalisierung“ in der Durchführung der Programme meist nicht erkennbar ist. Die Feststellung SIGELS (1977, S. 106), daß die Schwerpunkte einer breiten Berücksichtigung der Entwicklungsbereiche in diesen Programmen „nur höchst selten adäquat ... berücksichtigt wurden“, muß leider als berechtigt gelten.

(4) In die Programme gehen auch Befunde von Untersuchungen ein, die besagen, daß die Schule als Kompensationsort familiär verursachter Sozialisationsdefizite nur ganz begrenzte Wirkungen zu erzielen vermag. Hierfür wird u. a. auch die schulische Organisation verantwortlich gemacht, die eine geeignete, dauernde und begleitende Einbeziehung der Eltern in den Erziehungsprozeß nicht herzustellen vermag. Dieser Erfahrung tragen die Programme weitgehend dadurch Rechnung, daß – zumindest auf der programmatischen Ebene – die Einbeziehung der Eltern in die Frühförderungsprogramme konstitutiv ist. Die Formen und die Intensität ihrer Einbeziehung reichen dabei von einer lockeren Einbindung und dauernden Information bis zur Übernahme der Förderung des Kindes durch die Mutter selbst.

2.2. Grundformen frühkindlicher Förderungsprogramme

Mit BELLER (1979) lassen sich die Programme zunächst nach zwei Dimensionen unterscheiden: nach dem „Interventionsort“, d. h. danach, ob sie in der Wohnung der Familie bzw. in einem Center stattfinden, und danach, wer die primäre Zielperson des Programms ist: das Kind oder die Mutter.

Programme, die in der Wohnung der Familie durchgeführt werden (*Home Visiting Programs*), sind Programme, in denen professionelle oder paraprofessionelle Kräfte in einem festen Turnus (von täglich bis zweiwöchentlich) die Familien aufsuchen und entweder mit dem Kind bestimmte, auf die Entwicklung des Kindes abgestimmte Übungen durchführen (kindzentrierte Interventionen) oder aber die Eltern – überwiegend die Mütter – in der Eltern-Kind-Kommunikation unterweisen, ihnen Spielzeug und dessen Anwendung demonstrieren und sie für die Entwicklung des Kindes (etwa die Bedeutung der Sprachentwicklung) sensibilisieren. Die *Home-Visiting-Programme* nutzen die häusliche Umgebung als ökologischen Lernort, beziehen die vertraute Umwelt der Familie in das Programm ein und verwenden Materialien und Gegenstände aus der Erfahrungswelt des Kindes. Diesen Programmen liegt die Annahme – die etwa von BRONFENBRENNER als bedeutsam angesehen wird – zugrunde, daß damit die Akzeptanz des Programms durch die Mutter und die Übertragung auf weitere Familienmitglieder, z. B. Geschwister des Zielkindes, erleichtert wird. *Home-Visiting-Programme*, die ein Minimum an äußeren Veränderungen für das Kind bedeuten, können früher beginnen als Programme in einem Center: Einzelne Programme beginnen bereits pränatal und werden über die ersten Lebensjahre hinweg fortgeführt (z. B. LALLY/HONIG 1977). Sie haben den Vorzug, daß sie besser auf die individuellen Bedürfnisse, Lernfortschritte und Neigungen der Kinder und Eltern einzugehen vermögen.

Als *Home-Visiting-Programme* sind hier etwa zu erwähnen: das „*Florida Parent Education Program*“ von J. GORDON und Mitarbeitern (GORDON/GUINAGH 1974), das „*Ypsilanti-Carnegie Infant Education Project*“ (LAMBIE u. a. 1974), das „*Family Development Research Program*“ (LALLY/HONIG 1977), das „*Infant Education Research Project*“ (SCHAEFER 1968; SCHAEFER/AARONSON 1972), die Projekte des „*Child and Family Resource Program*“ (WORK STATEMENT 1977).

Center-Programme sind Gruppenprogramme, die die Gruppe annähernd gleichaltriger Kinder als Lernsituation nutzen: Wettbewerb, Konkurrenz, wechselseitige Unterstützungen dienen als Prinzipien für die kognitive Förderung, für das Erlernen sozialen Verhaltens und der Gruppenfähigkeit. Gruppenprogramme sind stärker strukturiert und folgen einem konzipierten „Curriculum“. Sie sind meist zeitintensiver und reichen bis zu Tagesprogrammen, die fünfmal pro Woche absolviert werden. Sie stellen zugleich eine Entlastung der Mütter von der Betreuung der Kinder dar.

Beispiele für *Center*-Programme sind: das „*Early Childhood Education Project*“ (CALDWELL/RICHMOND 1964), die Projekte der „*Parent-Child-Development Centers*“ (ROBINSON 1975; DINGLE Ass. 1976)⁵.

Darüber hinaus lassen sich die Programme danach unterscheiden, ob die Entwicklungsförderung des Kindes direkt oder indirekt über die Mutter als primäre Bezugsperson des Kindes angestrebt wird. Programme dieses Typus gehen, zumindest implizit, davon aus, daß die Eltern, vor allem die Mütter, als Hauptbezugspersonen durch ihre gefühlsmäßigen Beziehungen zum Kinde, diesem Sicherheit geben und seine Identifikation für die Lernbereitschaft steigern. Mit der Vermittlung des Programms über die Mutter ist deren Einbindung und Abstützung am besten gewährleistet. Etwa aufkommende kulturelle Wert- und Verhaltensdiskrepanzen zwischen Programmzielen und familialen Mustern sollen dadurch beim Kind minimisiert werden.

Neben diesen beiden Programmtypen gibt es auch Mischformen: In einzelnen *Home-Visiting*-Programmen waren Gruppentreffen von Eltern vorgesehen, in Gruppenprogrammen auch Hausbesuche des Centerpersonals. In allen Programmen, auch den kindbezogenen, wurden immer auch Eltern beteiligt, und in Programmen, die sich an die Eltern richteten, waren fließende Übergänge in der Einbeziehung der Kinder gegeben.

3. Forschungsergebnisse zu frühkindlichen Förderungsprogrammen⁶

Angesichts der Fülle von Evaluationsprojekten – sicherlich eine Folge der Koppelung von öffentlicher Förderung und wissenschaftlicher Auswertung von Programmen in den USA – wird man sich erst richtig der wissenschaftlichen Vernachlässigung der Forschung zur Entwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren in der Bundesrepublik bewußt. Dies gilt ganz besonders für den Vergleich langfristiger Wirkungsanalysen: Für *Head-Start*-Projekte etwa liegen inzwischen *Follow-up*-Untersuchungen über einen Zeitraum bis zu 15 Jahren vor (vgl. COLLINS 1977).

Bevor auf einzelne Befunde eingegangen wird, sollen einige kritische Anmerkungen zu den Forschungsprojekten vorangestellt werden, um die dann ohne methodologische Einschränkungen vorgetragenen Ergebnisse treffender bewerten zu können.

SIGEL (1977), dessen Kritik wir übernehmen, stellt für die meisten Begleitforschungen fest, daß sich die inhaltlichen Zielsetzungen der Programme in den Evaluationsprojekten nur inadäquat wiedergegeben finden: Während die Programme einen weiten Bereich der

⁵ Weitere Programme vgl. BELLER (1973, 1979).

⁶ Zusammenfassungen der Forschungsergebnisse bei BELLER (1979), GOODSON/HESS (o.J.), COLLINS (1977), *Work Statement* ... (1977), LOVE et al. (1976).

kognitiven, sozial-emotionalen Entwicklung und des sozialen Verhaltens zu fördern intendieren, erfolgt die Programmevaluation vielfach nur auf der Basis der „Intelligenzquotienten und den damit zusammenhängenden kognitiven Funktionen“ (S. 106). Gerade die *Follow-up*-Untersuchungen (vgl. z.B. WEIKART et al. 1978) zeigen, daß die Ergebnisse der kognitiven Veränderungen weniger geeignet für die Bewertung der Programme sind als breite Bereiche der Persönlichkeits- und Verhaltensförderung, die für eine spätere soziale Integration und schulische Bewährung ausschlaggebend sind. Ein weiterer Einwand SIGELS richtet sich gegen die pragmatische Begründung, die gleichermaßen die Programme selbst und die ihnen folgenden Evaluationsforschungen trifft: SIGEL vermißt für viele Projekte die konzeptionelle oder von den Zielsetzungen her begründeten Entscheidungen etwa für Eintrittsalter der Kinder, die Art und Dauer der Interventionen oder die Begründungen für die gewählten Programmstrategien (S. 108ff.).

Auffällig ist sowohl für die Projekte als auch für deren Evaluationen, daß sie sich der Wertproblematik der angestrebten Interventionen zumeist nicht bewußt sind. GOODSON/HESS (o.J., S. 51f.) fordern für weitere Projekte eine verstärkte Berücksichtigung der kulturellen Werte und Zielsetzungen der Familien und eine Zurücknahme der vornehmlich professionellen Programmorientierungen, d.h. die Programme sollen mehr zur Hilfestellung der Eltern dienen als didaktisch geplante Interventionen darstellen.

Ein Teil der Evaluationsergebnisse beruht weniger auf Messungen oder Beobachtungen als vielmehr auf „Einschätzungen“, etwa auf dem Lehrurteil über die schulische Anpassung der früheren Untersuchungs- und Kontrollkinder aus Förderungsprogrammen oder auf der Einschätzung des kindlichen Verhaltens durch die Eltern etc.

3.1. Auswirkungen auf Kinder

Die Entwicklung der kindlichen *Intelligenz* wurde in allen Forschungsprogrammen erfaßt. GOODSON/HESS (o.J.), die 25 Programme unterschiedlicher Typen verglichen, konnten für 22 Programme am Ende ihrer Laufzeiten signifikante Steigerungen für die Programmkinder sowohl gegenüber ihrem Eingangsniveau als auch gegenüber den jeweiligen Kontrollgruppen feststellen. Bei letzteren zeigten sich zumeist keinerlei IQ-Steigerungen, bei einigen Gruppen sogar sinkende Testwerte. Bei Programmen, zu denen Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten kooptiert wurden, zeigte sich tendenziell, daß die IQ-Gewinne um so größer ausfielen, je früher die Kinder am Programm teilnahmen. Bei älteren, etwa 5jährigen Kindern, verlor sich der Effekt der IQ-Steigerung. BELLER (1979) weist darauf hin, daß die höheren Intelligenztestwerte der jeweiligen Untersuchungsgruppen vor allem dadurch signifikant erhalten blieben, daß die Kontrollgruppen mit fortschreitendem Alter der Kinder tendenziell abfielen; die Programmteilnahme führte demgegenüber zu einer Stabilisierung der Testwerte auf einem sowohl für die Gesamtpopulation und besonders für die soziale Herkunft der Untersuchungsgruppen überdurchschnittlichen Niveau.

LALLY/HONIG (1977), deren Programm bereits pränatal für die werdenden Mütter einsetzte und als *Centerprogram* für die Kinder bis zum Alter von 6 Jahren fortgeführt wurde, untersuchten während des gesamten Zeitraums die Intelligenzquotienten der Kinder im Programm und Kinder einer Kontrollgruppe. Ferner bezogen sie in den direkten Vergleich altersgleiche Kinder ein, die aus „Kontrastfamilien“ stammten (d.h.

vollständigen Familien mit einem höheren Bildungs- und Einkommensniveau der Eltern). Die Testvergleiche zeigten bis zum Alter von 18 Monaten nur geringe Unterschiede zwischen den 3 Gruppen, im Alter von 3 Jahren aber deutlich signifikante Differenzen derart, daß die Kontrastgruppe die höchsten Durchschnittswerte erreichte, die Werte der Programmgruppe in etwa über Jahre konstant blieben und die Kontrollgruppen nach einem starken Rückgang der Testwerte im Alter von 3 Jahren deutlich wieder „aufholten“ und im Alter von 6 Jahren den Durchschnittswert der Kinder im Programm wieder erreichten. Der Vergleich der 3 Gruppen scheint zu belegen, daß einerseits eine Steigerung der IQ-Werte durch die Programme möglich ist, daß aber die Familie einen wesentlich deutlicheren und dauerhafteren Einfluß ausübt.

Es sei hier aber angemerkt, daß uns die Instrumente für die Erfassung von Differenzen in den beiden ersten Lebensjahren nicht sensibel genug erscheinen, um die Ursachen für die unterschiedliche Intelligenzentwicklung mit dem Auseinanderlaufen der Testwerte gleichzusetzen.

BLUMENTHAL et al. (o.J.) sahen in der zeitlich vorangehenden Verhaltensänderung der Mütter, deren Kinder am Gruppenprogramm des *New Orleans Parent-Child Development Center* teilnahmen, die Bedingung für die substantiellen Gewinne dieser Kinder und ihre Überlegenheit gegenüber den Kindern eines *Home-Visiting-Program* und der Kontrollgruppe im Alter von 3 Jahren.

In bezug auf *Schulfreife und Schulleistungen* ergaben die Evaluationsprojekte ein weitgehend übereinstimmendes Bild, das den Programmerwartungen entsprach: Kinder, die an Frühförderungsprogrammen teilgenommen haben, waren in schulischer Hinsicht erfolgreicher als vergleichbare Kinder. Sie erreichten häufiger alterskonform die Schulreife, brauchten weniger Klassen zu wiederholen und vor allem in geringerem Umfang Sonderschulen zu besuchen. Programmkinder zeigten bessere Leistungen im Lesen, Rechnen und in sprachlichen Fähigkeiten. Diese „Vorsprünge“ ebneten sich erst mit zunehmender schulischer Dauer (etwa ab 4. Schuljahr) ein.

GUINAGH/GORDON (1976) konnten zeigen, daß die Sonderbeschulung bei den Kindern der Kontrollgruppe nicht von deren IQ-Testwerten vorausgesagt werden konnte, d. h. es ist zu vermuten, daß ihr Sonderschulbesuch nicht begabungsbedingt war, sondern mit den Lernbedingungen dieser Kinder zusammenhing.

Zur Entwicklung der *sprachlichen Fähigkeiten* haben SIGEL und seine Mitarbeiter (1977) differenzierte Studien durchgeführt. Sie konnten feststellen, daß Kinder, die an dem auf eine Förderung der Verbalisationsfähigkeit ausgerichteten Programm teilnahmen, ein deutlich besseres Verbalisationsvermögen und Sprachverständnis erreichten und in ihren Mitteilungen eine größere Komplexität zeigten. Die Kinder, die an dem Programm teilgenommen hatten, verfügten darüber hinaus auch über eine höhere Konzentrationsfähigkeit als die Kinder der Kontrollgruppe.

Das *Ypsilanti-Carnegie Infant Education Project* (LAMBIE et al. 1974) bezog sich in seiner Zielsetzung ebenfalls besonders auf die Förderung der Verbalisationsfähigkeit bei den Kindern und die verstärkte verbale Zuwendung: Diese zeigten auch am Ende der Interventionszeit einen deutlichen Sprachfortschritt gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe. Der Erfolg des Programms zeigte sich auch darin, daß die Sprachtestwerte am Ende sich unabhängig von den eingangs festgestellten IQ-Werten ergaben. Im *Verbal*

Interaction Program von LEVENSTEIN u. a. (zitiert nach BELLER 1979) hielten sich die besseren sprachlichen Leistungen der Untersuchungskinder auch noch nach Jahren. Er konnte in seinen Untersuchungsgruppen Kinder feststellen, die hohe, und solche, die niedrige „Gewinne“ erzielten. Erstere waren in der Kontaktaufnahme initiativer, führten mehr Unterhaltungen mit dem Spielsachendemonstrator, stellten und beantworteten mehr Fragen. Da LEVENSTEIN die Dyade Mutter/Kind als Ansatzpunkt ihres Programms wählte, hätte freilich der Einfluß der Mutter miteinfaßt werden müssen, um die unterschiedlichen „Gewinne“ der Kinder erklären zu können.

Von hiervon abweichenden Ergebnissen gerade bei zunehmender Programmdauer berichteten LALLY/HONIG (1977): Kinder, die am Gruppenprogramm teilnahmen und deren Eltern zugleich vom *home visiting-program* profitieren, zeigten deutlich bessere Testergebnisse gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe, aber ebenso signifikant niedrigere Werte gegenüber Kindern einer „Kontrastgruppe“.

Im Alter von 6 Jahren zeigte sich – ähnlich den Intelligenztestergebnissen von LALLY/HONIG –, daß die Kinder der Kontrollgruppe zu den Kindern des Gruppenprogramms aufgeschlossen haben. Beide Gruppen hatten aber nach wie vor signifikant niedrigere Ergebnisse als die Kinder der Kontrastgruppe. Worauf diese Ergebnisse zurückzuführen sind, muß hier offenbleiben. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß das *Family Development-Program* von LALLY/HONIG sich von anderen Programmen dadurch unterscheidet, daß es bereits pränatal einsetzt und bis zur Einschulung geführt wird und daß es gleichermaßen ein Heimbesuchs- wie auch Gruppenerziehungsprogramm ist.

Im *Sozialverhalten* wird Kindern in einigen Programmen im Urteil von Erziehern bzw. Hausbesuchern eine deutlich höhere Kompetenz bescheinigt: Diese Kinder gingen mehr auf andere Personen ein, waren in ihrem Spiel phantasiereicher, in ihrem Verhalten gegenüber anderen Kindern ihrer Gruppe toleranter, stärker aufgabenorientiert (vgl. SIGEL 1977; LEVENSTEIN, zit. nach BELLER 1979; LAMBIE et al. 1975).

LALLY/HONIG (1977) fanden zahlreiche signifikante Unterschiede im *Sozialverhalten* von Programm- und Kontrollkindern. Sie verwiesen auf eine deutlich größere soziale Kompetenz ersterer in ihrem Verhalten gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen, auf ein größeres Maß an Aktivität, auf mehr verbale Kommunikation, größere Ausdauer und stärkeres Selbstbewußtsein. Hervorzuheben ist die Feststellung SIGELS (1977), wonach sich die Kinder in seinem Programm bereits im Alter von 2 Jahren ein reiches Kooperations- und Freundschaftsverhalten angeeignet hatten. Das stereotype Urteil über Zweijährige, sie seien in ihren Interaktionen egozentrisch und nicht kooperativ, könnte demnach nicht länger aufrechterhalten werden (S. 148).

Auf dem Hintergrund der Diskussion des Tagesmütterprojekts über die partiellen Mutter-Kind-Trennungen in den ersten Lebensjahren sind besonders Aussagen der Begleitforschungen interessant, die das Bindungs- und Zuwendungsverhalten bei Gruppenprogrammen untersucht haben. CALDWELL et al. (1970) fanden keine Unterschiede zu familienerzogenen Kindern nach einjährigem oder längerem Krippenaufenthalt. Hier gilt es aber anzumerken, daß die Autoren als eine wesentliche Voraussetzung die personelle Kontinuität in der Kind-Betreuer-Beziehung ansahen und dies durch entsprechende Vereinbarungen mit dem Betreuungspersonal zu sichern suchten. Diese Forderung nach Stabilität des Betreuungsverhältnisses und der sozialen Umwelt des Kindes war um so bedeutsamer,

als die Kinder ihres Programms durch viel Diskontinuitäten im familiären Bereich (z. B. wechselnde Partner der alleinerziehenden, meist sehr jungen Mutter) betroffen waren.

Daß Säuglinge und Kleinkinder partielle Betreuungswechsel, wenn sie sich nur auf wenige Personen beziehen und Mindestanforderungen an Zuwendungsverhalten und Kontinuität in der Betreuung gewährleistet sind, entgegen den Prognosen, ohne Nachteile – eher mit gewissen Vorteilen für ihre sozial-emotionale Entwicklung – verkraften, erwies sich auch in den Untersuchungen zum Projekt Tagesmütter (ARBEITSGRUPPE TAGESMÜTTER 1980).

3.2. Auswirkungen auf Eltern und Geschwister

Wenn auch die Programmziele deutlich auf die Kinder bezogen waren, gingen zumindest die Heimprogramme und die elternbezogenen Programme davon aus, daß sich positive Auswirkungen auch bei den Eltern und den Geschwistern zeigen sollten. Leider liegen nur zu wenigen Programmen in diesem Punkt Ergebnisse vor. Die Auswirkungen wurden dabei in Hinsicht auf die Eltern-Kind-Interaktionen (Erziehungsstile), auf Einstellungen zur kindlichen Entwicklung und Erziehung und in bezug auf das öffentliche Interesse und Engagement der Eltern untersucht. Aus den entsprechenden Untersuchungen geht hervor, daß sich sowohl das elterliche verbale als auch das nichtverbale Verhalten gegenüber dem Untersuchungskind (z. B. Erziehungsstile, elterliches Eingehen auf das Kind) signifikant von den Eltern der Kontrollgruppen und auch gegenüber dem eigenen Eingangsverhalten unterschieden. Die Eltern zeigten nach der Teilnahme an den Programmen ein mehr unterstützendes, positiv verstärkendes Verhalten, stärkere Verbalisation in den Interaktionen mit sprachlich reichhaltigeren und syntaktisch komplexeren Mustern, weniger negative Reaktionen, positivere Einstellungen gegenüber dem Kind; die Eltern waren in ihrem Verhalten wärmer, sensibler, entlastender während und am Ende der Interventionszeit. Die Einstellungen gegenüber dem Kind wandelten sich in Richtung auf mehr Flexibilität hinsichtlich der vom Kind erwarteten Leistungen und gegenüber der kindlichen Entwicklung ganz allgemein, in einem größeren Wissen um die Bedeutung der eigenen Person für die Entwicklung des Kindes, in einer größeren Sensibilität für ihre „Machtposition“ und für autoritative Einstellungen (vgl. GOODSON/HESS o. J.).

Ähnlich fanden LAMBIE et al. (1974), daß Mütter nach knapp 1½-jähriger Programmteilnahme insgesamt ihre Rolle der Kindererziehung mit anderen Rollen besser zu integrieren wußten, mehr Freude an den Interaktionen mit ihren Kindern fanden. Die Mütter berichteten selbst über wesentliche Veränderungen in ihren Werthaltungen, Einstellungen, Gefühlen und ihrem Verhalten. In der Sicht der Erzieher gewannen die Mütter an Verständnis für die kindliche Entwicklung (S. 123). LALLY/HONIG (1977) fanden demgegenüber wenige Unterschiede im Verhalten der Eltern von Kindern der Untersuchungs- und Kontrollgruppen, beträchtliche Differenzen aber gegenüber Eltern einer Kontrastgruppe.

An dem zunehmenden Interesse der Mütter an Fragen der Kinderentwicklung und -erziehung partizipierten auch die älteren Geschwister (LAMBIE et al. 1974, S. 123). Die *Ypsilanti-Studie* wie auch die Berichte der *Parent-Child Development Centers* wiesen auf einen weiteren Effekt der Programme für Mütter hin: Ihr gestiegenes Selbstbewußtsein

führt zu einem stärkeren öffentlichen Engagement in der Elternvertretung der Schule, in der Übernahme öffentlicher Aufgaben wie auch in der beruflichen Orientierung in sozialen und erzieherischen Berufen (etwa in der Tagespflege, als Schulhelfer) (vgl. LAMBIE et al. 1974, S. 123; LOVE et al. 1976).

Die direkten Auswirkungen der Programme auf Geschwister der Untersuchungskinder wurde nur in wenigen Projekten überhaupt untersucht. Die Ergebnisse sind hier nicht einheitlich: Während GOODSON/HESS (o.J.) auf die positiven Auswirkungen zweier Programme auf jüngere Geschwister verweisen, berichten andere *Home-Visiting*- wie auch Gruppenprogramme, daß ältere Geschwister von der Teilnahme am Programm nicht profitierten (bezüglich der Intelligenztestwerte) und sich von Kindern entsprechender Kontrollgruppen nicht unterschieden (GRAY 1977; HEBER/GARBER 1975). KARNES et al. (1969), die in ihrem Projekt fanden, daß die Kinder in den Förderungsprogrammen den älteren Geschwistern im Intelligenztest und in psychologischen Sprechtests überlegen waren, deuteten dies in zweifacher Hinsicht: einmal, daß das Untersuchungskind eine größere Aufmerksamkeit erfährt (sowohl durch die Mutter als auch durch das Personal des Programms), zum anderen, daß sich die spezifischen Aktivitäten der Mutter-Kind-Interaktion nicht auf die älteren Kinder übertragen lassen.

3.3. Ergebnisse zur Kosten-Nutzen-Relation der Programme

Hier ist uns bislang lediglich eine Auswertung des früheren *Head-Start-Program*, welches von der *High/Scope Foundation* (WEBER et al. 1978) durchgeführt wurde, bekannt geworden. Gerade wenn nicht auf die Intelligenztestergebnisse der Förderungsprogramme abgestellt wird, sondern auf die schulischen und beruflichen Vorteile, die Kinder dank dieser vorschulischen Förderprogramme erfahren haben, lassen sich Kosten-Nutzen-Vergleiche anstellen. Die dem Vergleich zugrundeliegenden Rechnungen basieren auf folgenden den Programmen zugeschriebenen Ergebnissen: geringere kostenintensive Sonderbeschulung, wie sie bis zum 3. Schuljahr nachgewiesen werden konnte, bessere Schulleistungen der Kinder aus Förderungsprogrammen und eine günstigere schulische, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Neben den geringeren schulischen Kosten und ersparten Kosten für Spezialerziehung wird davon ausgegangen, daß die Programmkinder später höhere Lebensinkommen erzielen werden. Dem stehen gegenüber: die Kosten für die Förderungsprogramme pro Kind, die als Aufwand in den Vergleich eingehen. Der Vergleich von eingesetzten Kosten und erzieltm „Nutzen“ sowohl für die Kinder als auch für die Belastung der öffentlichen Sozialleistungen erbringt eine beachtliche Einsparung öffentlicher Mittel.

4. Die Wirksamkeit einzelner Merkmale der Förderungsprogramme

In diesem Abschnitt soll in aller Kürze eine Bewertung einzelner Merkmale der verschiedenen Programme in ihrer Bedeutung für die Ergebnisse der Begleituntersuchungen unternommen werden. Ein solcher Versuch, wie er auch von BELLER (1979), GOODSON/Hess (o.J.) und LOVE et al. (1976) für mehrere Programme vorgenommen wurde, muß

unbefriedigend bleiben, weil er auf einer subjektiven Abwägung aufbaut und uneinheitliche Ergebnisse weitgehend vernachlässigt. Es kann sich hier deshalb nicht um einen Vergleich im streng empirischen Sinne handeln.

Gruppenprogramme versus Hausbesuchsprogramme: BELLER (1979) kam – anders als BRONFENBRENNER (1974) – beim Vergleich der Ergebnisse von Hausbesuchs- und Gruppenprogrammen zu der Feststellung, daß sie gleichermaßen erfolgreich gewesen seien. Gleichwohl sah auch er in den einen breiteren ökologischen Kontext berücksichtigenden *Parent-Child-Development Centers*, die gleichermaßen Kinder wie Eltern in ihre Programme einbeziehen, die deutlichsten Erfolge frühkindlicher Förderungsprogramme (S. 889). Ein Vergleich von *Head-Start*- und *Home-Start*-Programmen zeigt, daß die beiden Programmtypen ähnliche Resultate brachten. Inwieweit diese gleichartigen Ergebnisse nicht ein Artefakt der eingesetzten und begrenzten methodischen Evaluationsverfahren sind, muß hier offenbleiben.

LALLY/HONIG (1977) begründeten die Verbindung von Gruppen- (Kinder) und Hausförderungsprogrammen (Eltern) damit, daß durch die intensive Elternarbeit die bei den Kindern erzielten „Förderungsgewinne“ langfristig abgesichert werden können. GOODSON/HESS (o. J.), die 28 Elterntrainingsprogramme für Kinder bis zu 3 Jahren evaluierten, kamen demgegenüber zu der Feststellung, daß sich Hausbesuchsprogramme sowohl hinsichtlich der unmittelbaren Gewinne für die Kinder als auch in bezug auf die Langzeitwirkungen am erfolgreichsten erwiesen haben. Innerhalb der Hausbesuchsprogramme waren besonders diejenigen Programme erfolgreich, die sich auf die Eltern ausrichteten, d. h. die Rolle der Mutter als Hauptbezugsperson nutzten. Dabei schienen zwei Aspekte bedeutsam zu sein, die wiederum die ökologische Begründung von Programmen stützen würden. Erstens: Die Programme waren um so erfolgreicher, je mehr die Mütter für das Programm und seine Inhalte gewonnen werden konnten, je mehr sie das Programm akzeptierten und mitarbeiteten. Zweitens: Programme, die sich auf das Rollenverständnis der Mutter bezogen, waren weniger erfolgreich als solche Programme, die die Elternrolle, das Verhältnis Eltern/Kind, betrafen. Diese beiden Aspekte sind möglicherweise dahingehend zu interpretieren, daß sie die Mutter-Kind-Beziehungen am nachhaltigsten beeinflussen und die Beschäftigung mit dem Kind, die Sensibilisierung für dessen Entwicklung, begünstigten.

Offenheit vs. Strukturierung von Programmen: Beim gegenwärtigen Stand der Forschung glaubt BELLER (1979), daß keine schlüssige und bewiesene Aussage zu der Frage nach den spezifischen Wirkungen „offener“ gegenüber „strukturierten“ Programmen möglich ist. Dies hängt sicherlich auch mit der von SIGEL kritisierten Diskrepanz zusammen, daß die Evaluationen der Programme nicht auf die spezifischen Programmintentionen abstellen, relativ grobe Maße für den Programmerfolg wählen. Dies könnte erklären, daß unterschiedliche Programme zu ähnlichen Ergebnissen der kindlichen Entwicklung führen.

Im Rahmen der von GOODSON/HESS evaluierten Programme zeichnete sich ein Vorteil der stärker strukturierten Programme ab: Sie waren im Hinblick auf die Stabilisierung erreichter Förderungsgewinne erfolgreicher. Eine mögliche Erklärung boten die Autoren damit zugleich an: Diese Programme erleichtern Eltern durch klare Anweisungen die Fortführung der Interventionen. Als Vorteile weniger strukturierter Programme sahen sie

demgegenüber an, daß diese auf die Bedürfnisse einzelner Familien und Kinder individueller eingehen können.

Dauer und Intensität der Programme: Die Dauer der Programme korrelierte nach Auffassung von BELLER (1979) positiv mit dem Erfolg der Förderung, und zwar sowohl in bezug auf den unmittelbaren Erfolg am Ende der Interventionen als auch hinsichtlich der Stabilität der Gewinne bei *Follow-up*-Untersuchungen. Diese Schlußfolgerung entspricht den Ergebnissen der Evaluation von *Home-Start*- und *Head-Start*-Programmen (LOVE et al. 1976), die für die 3 bis 5jährigen Kinder ergab, daß ein zweites Jahr der Teilnahme an *Home-Start*-Programmen nur wenige zusätzliche Erfolge zeigt; Unterschiede ergaben sich lediglich in einigen Verhaltensbereichen der Mütter (mit der Dauer der Teilnahme am Programm stieg etwa die Einbeziehung der Kinder in ihre Aufgaben der Haushaltsführung, eine stärkere Inanspruchnahme von kommunalen Serviceangeboten).

Möglicherweise wichtiger als die Dauer der Programme sind Aspekte der *Kontinuität* in ihrer Durchführung (CALDWELL et al. 1970, LAMBIE et al. 1974). Gemeint ist hier die Kontinuität in der räumlichen Unterbringung der Kinder, des Personals als Voraussetzung zur Entstehung dauerhafter Bindungen, des Programms etc. Diese Kontinuität in den Programmen wurde von CALDWELL als besonders wichtig angesehen, weil in den Familien der Kinder ein hoher Grad von Instabilität gegeben war. – Bezüglich der *Intensität* von Programmen stellten LOVE et al. (1976) für die *Home-Start*-Programme fest, daß eine untere Wirkungsgrenze der Heimbesuche bei etwa 1½- bis 2stündigen Besuchen und einer Besuchshäufigkeit von wenigstens 3 Besuchen pro Monat liegt. Wurden diese Häufigkeiten der Heimbesuche bzw. die Dauer der Besuche unterschritten, konnte ein signifikanter Rückgang in der kindlichen Entwicklung festgestellt werden.

Alter der Kinder bei Programmbeginn: CALDWELL et al. (1970) sehen zwar größere Gewinne (z. B. bezüglich der IQ-Zunahme) bei höherem Alterseintritt, doch verneinen sie die Bedeutung des Eintrittsalters insgesamt; bedeutsamer ist ihnen – worauf bereits hingewiesen wurde – die Kontinuität in den Programmen. Auch BELLER (1979) und LAMBIE et al. (1974) bezweifeln die Bedeutung des Alters bei Beginn des Programms, wobei bei LAMBIE das untersuchte Eintrittsalter nur zwischen 3 und 11 Monaten schwankte (S. 124ff.).

Wirkungen des Erziehungspersonals: Es ist erstaunlich, wie wenig Aufmerksamkeit bei der Evaluation der Programme dem Einfluß des Erziehungspersonals bzw. den Hausbesuchern zugemessen wurde. Lediglich einige Wirkungsanalysen bezogen das Personal, Merkmale ihrer Person und Qualifizierung, in ihre Aussagen ein. Am eingehendsten berichteten LOVE et al. (1976) über die Wirkungen der in den Programmen eingesetzten Personen: Sie berichteten etwa darüber, daß die formalen Eingangsqualifikationen und beruflichen Vorerfahrungen von *Home Visitors* nicht für die Förderung der Kinder ausschlaggebend waren und nicht zu unterschiedlichen Ergebnissen führten, sofern sie für ihre Tätigkeit eine vorausgehende Einweisung und begleitende Fortbildung mit Supervision erfahren haben. Differenzen zeigten sich in der Ausübung ihrer „Rolle“ nach ihrem Alter: Ältere *Home Visitors* widmeten sich mehr direkt dem Kind, während jüngere Heimbesucher häufiger mit den Eltern kommunizierten. Erstere übernahmen für ihr

Verhalten auch stärker Verhaltensattitüden von Großmüttern. Die Effektivität der Arbeit von Hausbesuchern war deutlich von ihrer Belastung, d. h. der Zahl der zu betreuenden Familien, mit abhängig: Die Autoren fanden eine relativ eindeutige Größenordnung von 9–13 Familien als Optimum für die Tätigkeit eines *Home Visitors*: Bei einer ungünstigeren Relation sank die Anzahl der mindestens erforderlichen Besuche je Familie (s. o.), während bei einer Unterschreitung keine zusätzlichen Lern- oder Entwicklungserfolge zu verzeichnen waren.

Eingehend beschrieben auch LALLY/HONIG (1977) Verhaltensunterschiede von Erziehern in Abhängigkeit von vorausgehender und einschlägiger beruflicher Praxis und den Wirkungen begleitender Fortbildung. Ihre Beobachtungen ergaben ein aktives, stark kindbezogenes, sozial-emotional entlastetes Verhalten der Erzieher, dessen Schwerpunkte jedoch entsprechend den jeweiligen Fortbildungsinhalten sich unterschied. Die Verhaltensbeobachtungen wurden in diesem Projekt vor allem eingesetzt, um bestimmte Schwerpunkte für das Fortbildungsprogramm zu „entdecken“.

5. *Schlußfolgerungen für die frühkindliche Förderung in der Bundesrepublik*

Hier soll nicht der umstandslosen Übertragung von Programmen, die sich in den USA bewährt haben, das Wort geredet werden: Sowohl die Zielgruppen der Programme als auch die sozial- und bildungspolitischen Voraussetzungen sind gegenüber den USA zu unterschiedlich. Generell kann aber von den USA-Programmen die Erfahrung übernommen werden – und dies würde die Korrektur der bisherigen Rezeption der Programme mit ihren Ergebnissen bedeuten –, daß sie wirksame Maßnahmen zur frühkindlichen pädagogischen Entwicklung darstellen, die helfen, die schulischen und sozialen Chancen von Kindern in ungünstigen familiären und sozialen Milieus zu verbessern.

Für die Diskussion wünschenswerter Entwicklungen der frühkindlichen Tagespflege (Familientagespflege, Krippen, Kindertagesstätten) in der Bundesrepublik (vgl. auch 5. *Jugendbericht*) ergaben sich aus den Ergebnissen der untersuchten USA-Frühförderungsprogramme einige beachtenswerte Hinweise:

Frühkindliche familienergänzende Betreuung ist in ihrem Selbstverständnis und ihrer politischen Legitimierung vor allem an den Fall des familiären Erziehungsnotstandes gebunden. Entsprechend ist die gesellschaftliche Anerkennung der Institution „Tagespflege“ gering und sowohl rechtlich wie auch in der öffentlichen Förderung wenig gesichert. Eine stärkere pädagogische Ausrichtung der frühkindlichen Tagespflege könnte die Steigerung der gesellschaftlichen Anerkennung bewirken helfen – nicht als Selbstzweck der Betreuungseinrichtungen, sondern als Voraussetzung für eine wirkungsvolle kompensatorische Förderung der Kinder in diesen Einrichtungen. Die Tatsache, daß Kinderkrippen bzw. Kindertagesstätten und Familientagespflege zu je einem Drittel von Kindern ausländischer Eltern und von alleinerziehenden Eltern in Anspruch genommen werden, müßte in der pädagogischen Konzeption dieser Einrichtungen Berücksichtigung finden. Dabei ergeben sich Parallelen zu den amerikanischen Programmen, die in noch stärkerem Maße Kinder von ethnischen Minderheiten umfassen. Die Ergebnisse dieser Programme sind dahingehend zu deuten, daß sie zur kulturellen und sozialen Integration dieser Kinder wesentlich beitragen.

Die Evaluation der USA-Programme zeigt ferner, daß die pädagogische Qualität von Programmen nicht von der Professionalität der Projektmitarbeiter abhängt: vor allem, wenn sogenannte „Laienkräfte“ fachliche Beratung und Supervision erhalten, sind sie in der Lage, als Bezugspersonen der Kinder oder als Hausbesucher im Sinne der Programme tätig zu sein. Neben Hinweisen für die Weiterentwicklung der frühkindlichen Tagespflege enthalten die Ergebnisse der Frühförderungsprogramme aber auch wichtige Anregungen für die spezifischen Möglichkeiten von Hausbesuchsprogrammen, die sowohl die soziale Umwelt des Kindes als auch die Eltern als Hauptbezugspersonen des Kindes nutzen. Diese *Home-Visiting-Programme* fehlen bei uns völlig; die Familienfürsorge, die ähnliche Grundstrukturen aufweist, kann wegen ihrer andersartigen Aufgabenstellung, ihrem Selbstverständnis und den praktizierten Arbeitsformen nicht mit den Hausbesuchsprogrammen verglichen werden.

Auch bezüglich der *Forschung* zur frühkindlichen Förderung ist ein großes Defizit zu beklagen. Insbesondere folgende Schwerpunkte stellen sich für die sozialwissenschaftlich-pädagogische Forschung in diesem Bereich: (a) die Ausarbeitung von pädagogischen Programmen zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung; (b) die Entwicklung von diagnostischen Instrumenten zur Erfassung der Persönlichkeits- und Sozialentwicklung von Kindern in den ersten Lebensjahren; (c) die Durchführung von modellhaften Programmen zur frühkindlichen Förderung und ihre wissenschaftliche Evaluation.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE TAGESMÜTTER: Das Modellprojekt „Tagesmütter“. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. Bd. 85.) Stuttgart 1981.
- BELLER, K. E.: Research on organized programs of early education. In: TRAVERS, R. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.
- BELLER, K. E.: Early intervention programs. In: OSOFSKY, J. (Ed.): The Handbook of infant Development. New York 1979, S. 852–894.
- BLUMENTHAL, J. B., et al.: Summative Report of the New Orleans Parent-Child Development Center Project 1970–1976. (Unveröff. Ms.) New Orleans o. J.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- CALDWELL, B., et al.: Infant day care and attachment. In: American J. of Orthopsychiatry 40 (1970), S. 397–412.
- CALDWELL, B./RICHMOND, J.: Programmed day care for the very young child: a preliminary report. In: Journal of Marriage and the Family 26 (1964), S. 481–488.
- COLLINS, R.: Children and Society: Child Development and Public Policy. (Preliminary Draft.) 1977.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Fünfter Jugendbericht. Bundestagsdrucksache 8/3685.
- DINGLE ASSOC.: Programs for Parents and their Children in the Prenatal-through-three Age Range: A Child and Family Ressource Program Guidance Paper. (Unveröff. Ms.) 1976.
- GOODSON, B./HESS, R. D.: The Effects of Parent Training Programs and Child Performance and Parent Behavior. (Unveröff. Ms.) o. J.
- GORDON, I. J./GUINAGH, B. J.: A Home Learning Center Approach to Early Stimulation. Final Report to the National Institute of Mental Health. 1974.
- GRAY, S.: The Family-Oriented Home Visiting Program: A Longitudinal Study. (Unveröff. Ms.) 1977.
- GUINAGH, B./GORDON, I.: School Performance as a Function of Early Stimulation. Final Report to Office of Child Development. 1976.

- HEBER, R./GARBER, H.: The Milwaukee Project: A Study of the Use of Family Intervention to Prevent Cultural-Familial Mental Retardation. In: FRIEDLÄNDER, B., et al. (Eds.): *Exceptional Infant*. New York 1975.
- KARNÉS, M., et al.: Investigations of Classroom and At-Home-Intervention: Research and Development Program on Preschool Disadvantaged Children. Final Report. (Unveröff. Ms.) 1969.
- KAUFMANN, F. X., et al.: Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen. (Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Bd. 76.) Stuttgart 1980.
- LAMBIE, D./BOND, J./WEIKART, D.: Home Teaching with Mothers and Infants. The Ypsilanti-Carnegie Infant Education Project. Ypsilanti 1974.
- LALLY, J./HONIG, A.: The Family Development Research Program. A Program for Prenatal, Infant and Early Childhood Enrichment. Manuskriptdruck. Syracuse, April 1977.
- LASATER, T., et al.: Birmingham Parent-Child Development Center. Five Year Summative Report 1970-1976. (Unveröff. Ms.) Birmingham o. J.
- LOVE, J., et al.: National Home Start Evaluation: Final Report. Findings and Implications. (Unveröff. Ms.) 1976.
- ROBINSON, M.: The Parent Child Development Centers: An Experiment in R & D Strategy. (Unveröff. Ms.) 1975.
- SIGEL, J. E.: Das Early Childhood Education Project: Ein Interventionsprogramm zur kognitiven Förderung zwei- und dreijähriger Kinder. In: FTHENAKIS, W./KASTEN, H. (Hrsg.): *Neuere Studien zur kognitiven und sozialen Entwicklung des Kindes*. Donauwörth 1977, S. 103-154.
- SCHAEFER, E. S.: Progress Report: Intellectual stimulation of culturally-deprived parents. National Institute of Mental Health. Bethesda, Md. 1968.
- SCHAEFER, E. S./AARONSON, M.: Infant Education Research Project: Implementation and Implications of the Home-tutoring Program. In: PARKER, R. (Ed.): *The Preschool in Action*. Boston 1972, S. 410-436.
- WEBER, C., et al.: An Economic Analysis of the Ypsilanti Perry Preschool Project. Ypsilanti 1978.
- WEIKART, D. P., et al.: The Ypsilanti Perry Preschool Project. Preschool Years and Longitudinal Results through Fourth Grade. Ypsilanti 1978.
- Work Statement for the Continuation of the Child and Family Resource Program*. (Unveröff. Ms.) 1977.

Anschrift der Autoren:

Dr. Rudolf Pettinger, Deutsches Jugendinstitut, Saarstr. 7, 8000 München 40

Prof. Dr. Rita Süßmuth, Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 4600 Dortmund